



**Universidad
Zaragoza**

Trabajo Fin de Grado

Abandono escolar prematuro y acceso a la universidad en
población inmigrante.

Early school dropout and access to the university in immigrant
population.

Autoras

Ana Pueyo Lafuerza y Ayla Torres Burillo.

Director/es

Chabier Gimeno Monterde

Montserrat Navarrete Lorenzo

Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo.

Universidad de Zaragoza.

Curso 2018/2019

RESUMEN.

Tras el título “Abandono escolar prematuro y acceso a la universidad en población inmigrante” se encuentra un trabajo de investigación donde intentamos aproximarnos a la realidad educativa de nuestro país mediante una exploración en la Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo. Buscando conocer las características que promueven la continuidad en el sistema educativo y el papel fundamental del profesional, trabajador social, junto a familias y entorno educativo del alumnado.

Palabras clave: Abandono escolar. Trabajo Social. Inmigración. Educación. Familia.

ASBTRACT.

Under the title “Abandono escolar prematuro y acceso a la universidad en población inmigrante”, this dissertation explores the educational reality of our country in order to find ways to promote permanence in the educational system and to study the central role played by professional social workers, along with families and the educational environment that surrounds students, by means of research work in the Faculty of Social Sciences.

Keywords: School dropout. Social work. Immigration. Education. Family.

ÍNDICE.

1. Introducción.....	3
2. Planteamiento y diseño de la investigación.....	4
1. Objeto de la investigación.....	4
2. La población o universo.....	4
3. Metodología.....	9
1. Técnica.....	10
2. Muestreo.....	11
3. Diseño de la muestra.....	12
4. Marco teórico de referencia.....	14
1. El abandono escolar.....	15
2. Familia y educación.....	18
3. Trabajo social y educación.....	20
4. Programas contra el abandono escolar.....	22
5. Presentación de los datos.....	25
6. Análisis de los datos.....	32
7. Conclusiones.....	35
8. Bibliografía.....	38
9. Anexos.....	40
1. Tablas estadísticas.....	40
2. Documento de consentimiento.....	44
3. Guion de entrevista.....	45

1. INTRODUCCIÓN.

En el momento en el que nos planteamos los temas que queríamos tratar en nuestro Trabajo de Fin de Grado un abanico de posibilidades se abrió ante nuestros ojos; pensamos sobre qué ámbito nos gustaría investigar, que nos motivaba a la hora de hacer este trabajo y terminamos planteando una idea confusa en la que se basará el siguiente trabajo.

En el trabajo expuesto a continuación se plasma la realizada investigación dentro de la Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo, plasmando aquellos factores que afectan de manera positiva a la continuidad de las personas migrantes dentro del sistema educativo, y eligiendo este tema de investigación en busca de un cambio de mira desde el abandono hacía la continuidad educativa.

Como se explica en el pequeño resumen que encontramos en la primera hoja del trabajo el objetivo final del trabajo es buscar y conocer aquellas características que promueven la continuidad en el sistema educativo de las personas de origen migrante, recalcando el papel del profesional tanto docente como desde el trabajo social, la trayectoria personal y el apoyo familiar y educativo.

Queremos agradecer, en primer lugar, el apoyo y acompañamiento de nuestros tutores Chabier Gimeno Monterde y Montserrat Navarrete Lorenzo, gracias por los consejos, la gran implicación y la ayuda a lo largo de todo el trabajo. También agradecemos la colaboración de los diferentes alumnos de la Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo, que se han ofrecido a la hora de responder a nuestras entrevistas. Gracias, sin vosotros este trabajo no sería posible.

Para finalizar la introducción, y en lo referente a la estructura final del trabajo se divide en un total de nueve apartados, resaltando un primer planteamiento del trabajo y diseño de la investigación, la metodología, el marco teórico de referencia, la presentación de los datos y su posterior análisis e interpretación. Para finalizar, se recogerán las conclusiones de dicha investigación, la bibliografía y los diferentes anexos.

2. PLANTEAMIENTO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

1. OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN.

Muchos trabajos sitúan la mira hacia las causas que originan el abandono escolar, causas individuales o institucionales que favorecen la salida del sistema educativo de jóvenes y adolescentes en Europa. Dentro de estas causas el factor de origen, es decir, si hablamos de una persona de origen autóctono o migrante, hace tambalear las estadísticas. La población migrante es mucho más propensa a abandonar el sistema educativo. En nuestra investigación queremos cambiar este punto de mira del fracaso al éxito, del abandono educativo a la continuación escolar, es decir, hablamos de buscar aquellos factores que favorecen la continuidad del alumnado migrante en la educación superior.

Dado lo poco estudiado del tema, y la falta de un gran número de estudios que lo tratan, nuestro objetivo principal es hacer una primera exploración en la Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo, Universidad de Zaragoza, para conocer la opinión y trayectorias de los estudiantes de origen migrante. Con este objetivo la investigación debe ser de carácter cualitativo.

1. El objetivo general de nuestra investigación.

El objetivo general es identificar los factores que pueden favorecer la continuidad del alumnado migrante en la educación secundaria y su llegada a la educación superior.

2. Objetivos específicos.

- a. Buscar aquellos factores positivos individuales del alumnado que han favorecido su permanencia en el sistema educativo hasta los niveles superiores de educación.
- b. Explorar aquellos factores positivos de la familia del alumno/a que han favorecido su permanencia en el sistema educativo hasta los niveles superiores de educación
- c. Descubrir aquellos factores del sistema educativo y profesorado que han favorecido su permanencia en el sistema educativo hasta los niveles superiores de educación.

2. LA POBLACIÓN O UNIVERSO.

Para la realización de esta investigación hemos escogido como población de estudio a aquellos migrantes que han comenzado unos estudios universitarios, incluyendo en este amplio grupo a los considerados migrantes de segunda generación.

Antes de hablar sobre la muestra en los apartados posteriores es igualmente importante delimitar la población con la que trabajamos. Buscamos datos estadísticos sobre la cantidad de personas de origen extranjero que han accedido a la Universidad en la Comunidad Autónoma de Aragón, queremos conocer datos concretos con los que trabajamos, observar la cantidad de personas extranjeras que han alcanzado los estudios universitarios y más en concreto, los que estudian actualmente en la Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo.

Según los datos obtenidos en búsquedas bibliográficas y estadísticas, elaboramos la siguiente tabla (Tabla 1) basándonos en el contenido obtenido por el Gobierno de España y el Ministerio de Educación, Cultura y

Deporte¹. Dicha tabla muestra el número total de estudiantes matriculados en Estudios de Grado y 1º y 2º Ciclo, dentro de la Comunidad Autónoma de Aragón en el Total de las Universidades, según su nacionalidad.

Tabla 1. Estudiantes matriculados en la Comunidad Autónoma de Aragón según su nacionalidad en el total de Universidades.

España	
Mujeres	14.708
Hombres	13.030
Unión Europea	
Mujeres	536
Hombres	384
Resto de Europa	
Mujeres	39
Hombres	18
EE.UU. y Canadá	
Mujeres	-
Hombres.	-
América Latina y Caribe.	
Mujeres	109
Hombres.	58
Norte de África.	
Mujeres.	54
Hombres.	44
Resto de África.	
Mujeres.	28
Hombres.	18

Fuente. Elaboración propia y MECD.

¹ MECD, Ministerio de Educación, Cultura y deporte. Ver en:

[http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/Universitaria/Internacionalizacion/Estudiantes Profesores Extranjeros/&file=pcaxis](http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/Universitaria/Internacionalizacion/Estudiantes%20Profesores%20Extranjeros/&file=pcaxis)

Las cifras obtenidas nos resultan como mínimo llamativas cuando realizas una comparación real entre la cantidad de personas de origen nativo contra el número muy reducido de personas de origen migrante, que según esta estadística representaría sólo el 4,43% de los estudiantes. Es importante resaltar mientras estudiamos estas tablas con detenimiento que es imposible conocer el número exacto de personas de origen extranjero que acceden a la universidad, ya que las estadísticas sólo recogen aquellas con nacionalidad no española, es decir, quedan excluidas de estas tablas los inmigrantes nacionalizados y aquellos que pertenecen a familias migrantes, pero han nacido ya en España, también conocidos como segunda generación.

En la realización de esta investigación la población son todos los estudiantes de origen migrante del Grado de Trabajo Social o Relaciones Laborales y Recursos Humanos, de la Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo durante el año académico 2018/2019, de esta población saldrá la muestra formada por aquellos que de forma voluntaria han aceptado ayudarnos contestando a las diferentes preguntas que les formulamos en las entrevistas. (Entrevista en Anexos) Nos situamos espacialmente en la Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo de Zaragoza; y temporalmente dentro del Curso Universitario 2018-2019.

En las siguientes dos tablas (Tabla 2 y Tabla 3) obtenidas gracias a los datos ofrecidos por la Universidad de Zaragoza, tras solicitar en una instancia, podemos observar el número de personas migrantes (no erasmus) que estudian en la Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo, en los dos grados que ofrece el centro: Trabajo Social y Relaciones laborales y Recursos Humanos.

Es importante tener en cuenta a la hora de observar los siguientes tablas y datos estadísticos que en la Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo, de la Universidad de Zaragoza hay matriculados un total de 1510 alumnos, contando con ambos grados y el máster que se ofrece, como vemos en las siguientes tablas de estos 1.510 alumnos entre los dos grados universitarios sólo 72 son personas tienen una nacionalidad diferente a la española.

Tabla 2 Alumnos de origen migrante matriculados en el Grado de Trabajo Social.

Año académico 2018/19

País de Nacionalidad	Alumnas Matriculadas.	Alumnos Matriculados.
Andorra.	3	0
Argelia.	2	1
Argentina.	2	0
Brasil.	1	0
Bulgaria.	2	0
Ecuador.	1	0
Guinea Ecuatorial.	1	1
Marruecos.	1	0
Mauritania.	1	0
Nicaragua.	2	0
Perú.	1	0
Portugal.	1	0
Reino Unido.	0	1
República Dominicana.	1	0
Subtotal.	19	3
Total	22	

Fuente: Secretaría de la Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo, UNIZAR.

*Tabla 3 Alumnos de origen migrante matriculados en el grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos.
Año académico 2018/2019*

País de Nacionalidad	Alumnas Matriculadas.	Alumnos Matriculados.
Alemania	0	1
Brasil	3	0
China. (República popular)	2	5
Colombia	0	1
Ecuador	2	0
Eslovaquia	1	0
Francia	0	1
Guinea Bissau	0	1
Guinea Ecuatorial	2	4
Honduras	0	1
Marruecos	2	3
Nicaragua	2	0
Nigeria	0	1
Polonia	3	0
Rumania	12	4
Venezuela.	0	1
Subtotal.	29	23
Total	52	

Fuente: Secretaría de la Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo, UNIZAR.

Queremos señalar que los datos obtenidos en las anteriores tablas pertenecen a personas que no tienen nacionalidad española, por lo tanto como ya se ha explicado anteriormente, quedan excluidos de estos datos los conocidos como “migrantes de segunda generación” o que actualmente tengan la nacionalidad española, y nos es imposible conocer el número exacto de personas matriculadas pertenecientes a este colectivo, es por eso factible que conozcamos y podamos entrevistar a personas fuera de estos datos estadísticos gracias a la técnica “Bola de nieve”.

3. METODOLOGÍA.

Es importante desarrollar una metodología que nos permita conocer cuál será el procedimiento que nos ayude a alcanzar el objetivo marcado en el anterior apartado y poder desarrollar la siguiente investigación. Es por la importancia de este apartado que se desarrollará en tres subapartados diferentes y desarrollados en mayor amplitud.

Para comenzar, cabe señalar que se trata de una investigación de carácter cualitativo, es decir, pretendemos describir, comprender e interpretar los significados y los datos que obtenemos. Para comprender mejor la técnica utilizada a lo largo de este trabajo es importante hablar sobre la investigación cualitativa, metodología que se va a utilizar a lo largo de todo el proceso. Se trata de investigar y mostrar la realidad de las personas participantes en la investigación a partir de sus puntos de vista y de cómo ellos la ven y entienden. Además, los resultados de ésta no interesan únicamente a las personas que la investigan, sino que debe mostrarse también, dependiendo de los casos, a los sujetos participantes de la investigación, a los patrocinadores o a todo el conjunto de la comunidad de investigación (Flores, Gómez, & Jiménez, 1999).

Este tipo de investigación se centra en el contexto en el que se encuentran los sujetos participantes, su función y el significado de los actos que realizan. Pretende sacar a la luz la realidad desde los ojos y punto de vista de las personas inmersas en ella, a través de sus ideas y motivaciones, mediante su análisis y comprensión. (Martínez, 1998).

La técnica que emplearemos para la realización de nuestra investigación es la entrevista para la recogida de información, además del análisis temático del contenido obtenido. Al mismo tiempo se trata de un estudio retrospectivo, estudiamos casos de personas que ya han superado la educación secundaria, y que actualmente cursan un Grado en la Universidad de Zaragoza, más concretamente en la Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo.

1. TÉCNICA.

Como se señala en el anterior párrafo, la técnica elegida para la recogida de datos de nuestra investigación social es la entrevista. La entrevista cualitativa pretende obtener datos siguiendo el objetivo característico de una investigación cualitativa, es decir, pretende conocer la individualidad de la persona entrevistada y ver el mundo con sus ojos. El objetivo último de la entrevista es `poder conocer la perspectiva del sujeto estudiado` (Corbetta, 2010).

La entrevista cualitativa se caracteriza por la falta de estandarización, que destaca por ser la diferencia fundamental con el cuestionario o entrevista no cualitativa, se trata de proporcionar al entrevistado un espacio propio donde pueda expresar su modo de sentir con sus propias palabras, alejándose de un modelo de entrevista que no permite a los usuarios expresarse y dar su opinión más allá de las opciones ofrecidas, estas entrevistas deben de ser flexibles porque el objetivo final es tener acceso a la perspectiva del sujeto. (Corbetta, 2010; 346.)

En segundo lugar, otra de las características de la entrevista cualitativa es la *comprensión frente a documentación*, las preguntas se utilizan para recopilar la información en relación con sus opiniones, no busca tanto recopilar datos personales cómo hacer hablar a la persona y entender lo que nos está contando. Diferencia entre cantidad y calidad, extensión y profundidad, siendo el objetivo final y prioritario la comprensión de los entrevistados. (Corbetta, 2010; 347) Siguiendo con las características una de estas sería la *Falta de Muestra Representativa*. La entrevista cualitativa no aspira a tener una muestra representativa y suelen carecer de un plan de muestreo previo. Aunque esto sería lo más deseable suele resultar inviable dadas las dimensiones de la muestra, y con frecuencia suelen rondar el centenar de casos, aun siendo una cantidad insuficiente para poder considerarse representativa. Este tipo de entrevistas busca una representatividad sustantiva, es decir, que quiere cubrir todas las situaciones sociales de interés para investigación. (Corbetta, 2010; 348.) Por ejemplo, durante nuestra investigación buscamos obtener entrevistas de personas con diferentes nacionalidades y cubrir diferentes situaciones sociales, más allá de obtener un gran número de entrevistas.

Por último, el criterio centrado en el sujeto frente al criterio centrado en las variables.

De los diferentes tipos de entrevistas, utilizaremos una entrevista semiestructurada, es decir, aunque dispondremos de un guion donde se recogerán los datos y preguntas a tener en cuenta, y en los que se basará la conversación guiándonos hacia los temas de interés para no desviarnos de la investigación, decidiremos libremente la forma y el orden de presentación de los diferentes temas y el modo de formulación de las preguntas. Planteando preguntas no planeadas pero que pueden resultar de interés para esta investigación o para la comprensión en algún momento del tema tratado.²

Hemos realizado la entrevista basándonos en la lectura de Silvia Carrasco “*Abandono escolar prematuro y alumnado de origen extranjero en España. ¿Un problema invisible?*”. La entrevista se divide en tres grandes temas, trayectoria personal o individual, trayectoria familias y trayectoria educativa. Por último, dos preguntas sobre su perspectiva en cuanto a las expectativas de sus familiares y profesores.

² El guion utilizado en las diferentes entrevistas realizadas se puede encontrar en el apartado de Anexos.

2. MUESTREO.

Una definición más precisa y aceptada del término “muestreo” sería la referida por Corbetta: *“la observación de una parte de una población para recoger toda la información sobre el conjunto de esta”* (Corbetta, 2003:272). En el siguiente trabajo, la muestra de la investigación será el alumnado inmigrante de la Universidad de Zaragoza, más concretamente se tratará del alumnado migrante de la Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo.

En cuanto a la muestra de nuestra investigación, cabe resaltar como se ha señalado anteriormente, que no debe ser necesariamente representativa ya que hablamos de una entrevista de carácter cualitativo y que busca una representación subjetiva.

Las características principales que se han tenido en cuenta a la hora de realizar el Muestreo son, en primer lugar, que sean personas de origen migrante o de segunda generación, con indiferencia del sexo o la clase social de pertenencia; En segundo lugar, que se trate de un alumno de la Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo, de la Universidad de Zaragoza; En tercer lugar, el país de procedencia. Y, por último, hemos tenido en cuenta el sexo de la persona entrevistada y el grado universitario que estudia.

Trabajaremos desde un muestreo de bola de nieve, se trata de una muestra intencional y no representativo estadísticamente. En esta forma de muestreo los participantes de la investigación son los encargados de recomendar a los investigadores aquellas personas que podrían proporcionarles información de calidad acerca del tema a tratar, y nos facilita el acceso a personas más difíciles de entrevistar e identificar. Es decir, al encontrar un primer informante, este nos conducirá a otro, y así sucesivamente hasta obtener una muestra de tamaño adecuado (Rabolini, 2009).

La forma de contactar con los entrevistados varía en los diferentes casos, siendo la mayoría conocidos de personas de nuestro entorno, además algunas de las personas entrevistadas pudieron facilitarnos otros contactos. El primer contacto con todos ellos se ha desarrollado por teléfono y correo electrónico, y más adelante acordamos una fecha para la realización de las entrevistas.

Además, gracias a la persona que nos ha recomendado al participante y a la presentación que ésta realiza, es más fácil establecer una relación de confianza con la persona entrevistada. Consiste en identificar determinados sujetos siguiendo unas características básicas a las que queremos dirigirnos, por ejemplo, en nuestro caso, como ya hemos dicho anteriormente, que sean personas de origen o migrantes de segunda generación.

El único inconveniente de este tipo de muestreo es que en el caso de que la persona que nos recomienda a quien entrevistar tenga una limitada red de contactos, la muestra puede ser escasa. (Blanco, & Castro, 2007)

3. DISEÑO DE LA MUESTRA.

Para finalizar el apartado de metodología, una vez aclarado el tipo de muestreo, y teniendo en cuenta los datos representados en las anteriores tablas para la realización de las entrevistas. En base a los datos proporcionados por la Universidad de Zaragoza sobre el número de alumnos matriculados en la Facultad de Ciencias Sociales y del trabajo realizamos el diseño de la muestra, donde mostramos el número total de entrevistas que realizaremos para el posterior análisis de datos y conclusiones.

1. Muestra diseñada.

Las siguientes tablas son el primer diseño de la muestra que elaboramos para la posterior realización de las entrevistas.

Tabla 4. Muestra diseñada en el Grado de Trabajo Social.

	Hombres.	Mujeres
Europa del Este.	0	1
África Subsahariana.	1	1
Magreb	1	1
Latinoamérica.	0	1

Fuente: Creación propia.

Tabla 5. Muestra diseñada en el grado Relaciones Laborales y Recursos Humanos.

	Hombres	Mujeres
Europa del Este.	1	1
África Subsahariana.	1	1
Magreb.	1	1
Latinoamérica.	1	1

Fuente: Creación propia.

2. Muestra realizada.

Una vez comenzamos a realizar el trabajo planteamos la muestra final, no hemos podido realizar todas las entrevistas propuestas en un principio debido a la falta de contactos. Finalmente hemos realizado la entrevista a un total de ocho personas, seis de ellas pertenecen al grado de Trabajo Social y dos de ellas al grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos. En cuanto al sexo y la nacionalidad se trata de seis mujeres y dos hombres, de diferentes lugares de origen: Colombia, Nicaragua, Ecuador, Senegal, Marruecos y Rumania.

Tabla 6. Total, de entrevistas en ambos grados.

Nº de Entrevista.	Sexo.	Lugar de origen.	Grado.
Entrevista 1.	Mujer.	Latinoamérica.	Trabajo Social.
Entrevista 2.	Mujer.	África Subsahariana.	Trabajo Social.
Entrevista 3.	Mujer.	Latinoamérica.	Trabajo Social.
Entrevista 4.	Mujer.	Latinoamérica.	Trabajo Social.
Entrevista 5.	Hombre.	Magreb.	Trabajo Social.
Entrevista 6.	Mujer.	Latinoamérica.	Trabajo Social.
Entrevista 7.	Mujer.	Magreb.	Relaciones laborales.
Entrevista 8.	Hombre.	Europa del Este.	Relaciones laborales.

Fuente: Creación propia.

4. MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA.

En la actualidad España debe su crecimiento poblacional en gran medida, al aumento de población extranjera que viene desde otras partes del mundo hasta nuestro país. Si concretamos un poco más, y basándonos en los datos oficiales ofrecidos por el Instituto Nacional de Estadística (INE), la población inmigrante se sitúa en 4.848.516 (**Datos provisionales 01/01/2019** Publicados el **25/06/2019.**) de personas residentes en España de origen extranjero en el año 2019.

El constante crecimiento por diversos motivos de la población extranjera en nuestro país supone el establecimiento de familias que se establecen de forma permanente o temporal en España, algunas de estas familias están formadas en gran medida por menores de edad, que se encuentran en edad de escolarización y que comienzan a formar parte de nuestro sistema educativo. Las estadísticas, que más tarde trataremos en este trabajo, nos muestran los datos interesantes sobre la continuidad de este sector de la población dentro de sistema educativo. Son muchos los factores que contribuyen en el abandono escolar, en los siguientes puntos de este apartado intentaremos mostrar un marco teórico actualizado con el que situarnos ante este fenómeno.

Aunque intentamos situarnos ante una mirada enfocada hacia los factores de éxito escolar las investigaciones sobre esto son escasas, y nuestro marco teórico se encuentra más relacionado con la antítesis del éxito en el sistema educativo, el abandono escolar. Creemos necesario conocer el abandono y los factores que influyen en este, porque son estos mismos factores los que influyen en la permanencia dentro sistema.

1. EL ABANDONO ESCOLAR.

Los datos en cuanto al abandono escolar en población de origen migrante son, como mínimo, significativos. La muestra de que algo se está haciendo de forma errónea para que nuestro país se sitúa en la cabeza de este indicador de desigualdad, con una proporción de abandono de los estudios sin completar la educación secundaria obligatoria o de nivel bajo (CINE2), que afecta a uno de cada tres jóvenes nacidos en el extranjero (Carrasco, 2018: 215). Este abandono es, además, un claro indicador de exclusión social, pues el nivel de formación de un individuo es clave y cada día más importante para el acceso a puestos de trabajo de mayor calidad y mejores condiciones laborales.

Todo esto sitúa al colectivo de origen migrante en posiciones más vulnerables frente al desempleo juvenil y sus posibles estrategias paliativas, en un contexto de mayor inseguridad jurídica y social - por el endurecimiento en la aplicación de las condiciones de acceso a la nacionalidad y a las ayudas públicas -, agravada por las políticas de austeridad implantadas desde el inicio de la crisis (Carrasco, Pàmies, Narciso; 2018; 214.).

Frente a este fenómeno se sitúa éxito educativo, definido como un concepto referido a procesos y resultados que identifican al alumnado que responde satisfactoriamente a exigencias que plantea el sistema escolar (Avilés, 2010: 1).

Aproximándonos al concepto de Abandono Escolar Prematuro la UE lo define como: *“The percentage of population aged 18-24 with at most lower secondary education are not in further Education or training.”* (European Commission, 2003). Por lo tanto, el término “fracaso escolar” se utiliza para referirse a aquellas situaciones en las que no se llega a alcanzar los objetivos estudiantiles mínimos, o, dicho de otra manera, aquellos casos en los que un estudiante no consigue alcanzar el graduado en la E.S.O. Esta última definición también haría referencia al abandono escolar temprano, que se refiere a aquellos estudiantes que no logran superar la E.S.O. (Pérez y Morales, 2012).

Es importante señalar que a lo largo del trabajo podemos referirnos a este fenómeno bajo el término de Abandono Escolar Temprano o Abandono Escolar Prematuro según el autor. Nos encontramos entonces ante dos posibles definiciones de Abandono Educativo Prematuro. Por un lado, la primera a nivel europeo en la que el abandono educativo se produce entre los 18 y 24 años antes o después de finalizar la secundaria. Y, por otro lado, una segunda a nivel nacional, en lo referente a España, que tiene lugar antes de finalizar la Educación Secundaria Obligatoria, entre los dieciséis y los dieciocho años (Hernández y Alzaraz, 2018).

La naturaleza procesual del abandono escolar prematuro se describe a menudo desde el concepto de (des)vinculación escolar propuesta por Fredricks et al., (2004). –que identifica sus dimensiones cognitivas, afectiva y de comportamiento–, pero también de reconocer los múltiples factores individuales y contextuales que contribuyen al mismo (Rumberger, 2011).

Las causas del abandono escolar prematuro son diversas y normalmente no son producto de un sólo factor, sino de un proceso continuo y acumulativo que poco a poco desvincula al alumno de los centros educativos por motivos personales, sociales, económicos, educativos o familiares (Hernández y Alcaraz; 2018). Los factores que influyen cuando hablamos de abandono escolar temprano suelen agruparse en dos grandes categorías complementarias: la individual y la institucional, dentro de esta segunda categoría incluimos la familia, la escuela, la comunidad y el grupo de iguales (Hernández y Alcaraz; 2018).

Existen diferentes perspectivas en el estudio de este fenómeno, más en concreto, hablamos de tres miradas diferentes donde poder situarse ante el fracaso escolar (Fernández et al.; 2010.):

- La mirada sobre los problemas del alumno y su fracaso individual.
- La mirada sobre el fracaso de la sociedad.
- La mirada sobre el funcionamiento del sistema educativo.

Puede resultar del todo interesante buscar aquellas razones del fracaso escolar que influyen en mayor medida según los docentes, se pueden dividir estas causas según sean socioculturales, familiares, institucionales o atribuidas al individuo.

- A. Desde el trabajo destacamos que algunos de los factores señalados en **causas socioculturales** son: Ser gitano, en especial chica a partir de los 12 años; O ser inmigrante, mal escolarizado, con bajo nivel formativo para su edad en el momento de acceso, que habla otro idioma o se incorpora a mitad del curso (Fernández, Mena y Riviere, 2010; 165.).
- B. En cuanto a las **causas familiares**, destacan, la clase social de los padres, la profesión o nivel de estudios; las expectativas de la formación y la cultura, la percepción familiar en cuanto a la necesidad de un título; El pertenecer a familias desestructuradas y problemáticas; La relación de la familia con el centro educativo; etc. (Fernández, Mena y Riviere, 2010; 165.).

Siguiendo en esta misma línea sobre causalidad de estos fenómenos encontramos otros estudios donde se contempla desde el punto de vista familiar como los motivos del Abandono Escolar Prematuro de sus hijos: la detección tardía, la apatía, las exigencias de la Educación Secundaria Obligatoria, las competencias personales y parentales de los padres, la supervisión educativa y la comunicación con los hijos.

- C. En cuanto a las **causas institucionales** encontramos: un currículo común, obligatorio, impuesto y rígido que impide diversificar, muy teórico y poco flexible; un sistema que no compensa las deficiencias de origen sociocultural, por falta de medios (por ejemplo, trabajadores sociales en centros educativos); etc. (Fernández, Mena y Riviere, 2010; 165.).

En cuanto a los docentes, estos se centran en la falta de interés, el déficit familiar y la asociación de los problemas de aprendizaje a aspectos innatos y biológicos del alumnado. Sin embargo, desde la perspectiva del alumnado se considera la desmotivación, la vivencia de la escolaridad, la incorporación a la vida laboral y las aspiraciones y expectativas académicas como las principales variables que atañen a la desvinculación académica. (Hernández; Alcaraz; 2018: 185)

Entre las variables de primer orden se contemplan principalmente el sexo y nacionalidad del alumnado (Marí-Klose et al., 2009), la composición de los centros en función de la nacionalidad y el nivel de estudios de los padres, así como factores institucionales asociados al contexto socioeconómico y laboral del país (Alegre y Benito, 2010). De ahí que además de los factores individuales, familiares, escolares, se deban incorporar los sociales y los políticos, pues todos ellos de forma interdependiente son explicativos de las circunstancias de abandono (Hernández; Alcaraz; 2018:185).

Es de entender que los motivos varían dependiendo de cada caso concreto, aunque gran parte del problema se relaciona con la falta de apoyo y orientación, a la desvinculación de la escolarización y a los currículos del nivel secundario, que carecen a menudo de opciones suficientes en términos de variedad de cursos, pedagogías de enseñanza alternativas, oportunidades de aprendizaje experimentales o de aprendizaje empírico de otra índole o de la flexibilidad suficiente (Informe Nese, 2011).

El Abandono Escolar Temprano es un problema con el que deben lidiar países que son considerados desarrollados, con sistemas de bienestar implantados y normalizados en la sociedad. En el 2013, la Comisión

Europea enfatizó las terribles consecuencias relacionadas con este fenómeno, presente en nuestra sociedad, como puede ser el incremento del desempleo, desventajas socioeconómicas y problemas de salud, y a su vez minimiza las oportunidades laborales y la participación en actividades políticas, sociales y culturales (Hernández, Alzaraz, 2018: 183).

1. Datos estadísticos.

Según los datos ofrecidos por la MECD (2019), en Europa podemos ver una gran evolución en la tasa de abandono escolar prematuro, situándose está muy cerca del porcentaje que espera alcanzar en el año 2020. En el año 2017 se obtuvo una tasa del 10,6 %, siendo España el segundo país con un índice de Abandono Escolar Prematuro más alto, teniendo únicamente por delante a Malta con un 18,3%, es decir, en el año 2017 España se encontraba ocho puntos por encima de la media europea, aunque este dato es preocupante también es importante resaltar que en los últimos años el progreso ha sido más que significativo bajando casi diez puntos y quedado muy alejado del 28,2% del año 2010, siendo el país de la UE donde más ha descendido este fenómeno lo que refleja una voluntad por el cambio aun con mucho camino por delante.

Si no referimos al año 2018 los datos hablan de un descenso hasta el 17,9% en la tasa nacional. Y centrándonos más en profundidad podríamos decir que nueve comunidades autónomas españolas se encontraban con un índice de abandono escolar prematuro superior al 20 %; ocho se encuentran entre un 10 % y un 20 %; y dos de ellas por debajo del 10 %. Cabe destacar, como un dato que puede resultar interesante, que tanto Ceuta y Melilla se encuentran ambas por encima del 20 %, y están entre las tres comunidades autónomas con más Abandono Escolar Temprano, destacando Melilla con el índice más alto de España, un 29,5 % (MECD, 2019).³

Continuando con datos estadísticos, y en consonancia con nuestro trabajo, los datos MECD del 2019, buscamos y diferenciamos por nacionalidad el abandono educativo temprano en población española y población extranjera. En el año 2018 la tasa de abandono educativo temprano era del 17,8% en España, si hablamos de la población extranjera esta tasa aumenta hasta un 35,1% frente a un 15,3% en población española (MECD, 2019), por lo tanto, hablamos de una diferencia de casi veinte puntos entre población autóctona y población migrante, este dato es relevante y es importante tenerlo muy en cuenta a la hora de conocer el perfil de población que abandona sus estudios en nuestro país, aunque, igual que en la metodología con las personas matriculadas de origen migrante, volvemos al mismo problema no podemos conocer los datos exactos de todas las personas de origen migrante que se encuentran o no en este colectivo ya que aquellos nacionalizados como españoles o que forman parte de la llamada “segunda generación” están reflejados dentro de población autóctona.

³ Tablas en Anexo 1.

2. FAMILIA Y EDUCACIÓN.

Actualmente, nuestras políticas públicas hacen responsable en gran medida a las familias del bajo o alto rendimiento escolar de los estudiantes. Un ejemplo claro de esto podría ser la Resolución del 20 de mayo de 2001 en la que aparecen pautas para el correcto funcionamiento de los centros de educación tanto primaria como secundaria en la Comunidad Autónoma de Cataluña y dónde se puede observar que la relación entre la familia y la escuela es fundamental para la obtención de unos buenos resultados estudiantiles (Garreta, 2007).

Siguiendo esta línea, en cuanto a la relación entre rendimiento escolar, desigualdad social e implicación familiar, podemos destacar dos enfoques. Por un lado, numerosos docentes y estudios comparten la idea de que las familias de clases sociales más bajas, en general, se implican menos en la educación de sus hijos, debido a que estas no le dan un gran valor a la formación educativa reglada y no les ayudan lo suficiente en su éxito dentro de ésta, este fenómeno es conocido como “dimisión parental”. Por otro lado, esta idea es desmentida por autores que defienden que la implicación familiar no se basa tanto en los valores familiares como en los recursos que estas familias poseen (Criado y Bueno, 2017).

A los doce años la mayoría de los padres vigila atentamente la escolaridad filial. Según las notas que el menor obtenga durante la secundaria, a los dieciséis los padres estarán más o menos pendientes de la escolaridad de sus hijos, es decir, si los menores obtienen buenos resultados académicos la vigilancia parental disminuye, basándose este comportamiento en que no encuentran necesidad de estar tan pendientes de los menores, mientras que este comportamiento continúa en caso de obtener peores resultados académicos, aumentándose también en estos casos las discusiones familiares y sanciones a los menores (Martín y Gómez, 2017).

Esta vigilancia parental también depende en muchos casos del nivel educativo de los padres, especialmente en si poseen o no estudios universitarios. Si hablamos del papel materno una gran diferencia entre aquellas que poseen estudios y las que no. Pero el estudio revela que los padres que poseen un nivel de estudios mayor dedican más tiempo al éxito estudiantil de sus hijos (Martín y Gómez, 2017).

En cuanto a la frecuencia con la que los padres acuden a los centros educativos y realizan tutorías con los profesionales, se destaca que los progenitores pertenecientes a grupos sociales más bajos no tienen un gran contacto con los docentes. Numerosas investigaciones defienden que en general, las escuelas relacionan a las familias inmigrantes con un gran desinterés en el éxito escolar de sus hijos, culpando a los padres y madres de los resultados académicos de estos (Regil, 2001). Por otra parte, los progenitores de clases sociales altas, y con estudios universitarios generalmente, les es más sencillo el utilizar aquellos recursos que ayuden a sus hijos a tener un mayor éxito escolar (Martín y Gómez, 2017).

Al hablar de aquellos factores que pueden influir en el éxito o fracaso de los niños y niñas a nivel familiar, se destacan los siguientes: el entorno en el que el menor se encuentra; la actitud que se tenga hacia las escuelas y el profesorado; las expectativas que se tengan y si éstas son realistas o no; y, por último, la actitud, positiva o negativa, que se tenga hacia la sociedad, favoreciendo el diálogo (Besalú, 2002).

Por otra parte, como hemos dicho anteriormente, la implicación de las familias en la educación de sus hijos es muy importante para el éxito de estos. Si indagamos sobre la relación en diferentes países y culturas, y en la gran mayoría de éstos defiende que las familias de origen marroquí son las que participan en menor medida en estos procesos, pero la poca implicación de algunas familias inmigrantes no se debe tanto a su lugar de procedencia como al lugar que ocupan dentro de la sociedad que los acoge, es decir, que se debe principalmente a si pertenece a un grupo marginado socialmente o no, explicando de igual modo que este

fenómeno y la poca implicación de las figuras paternas en la educación suceda en familias autóctonas (Regil, 2001).

Siguiendo por esta misma línea, en cuanto a la participación de familias migrantes en el proceso educativo de los menores, se han dado numerosas investigaciones comparando la implicación de las familias inmigrantes y de las familias autóctonas en la educación de sus hijos e hijas. Es curioso observar cómo según las propias investigaciones no se da una gran diferencia entre ambas tipologías de familia, pero sí se observa una gran diferencia en cuanto a la percepción por parte del profesorado en esta implicación, defendiendo que los encuentros con familias de origen extranjero no resultan tan provechosos como con familias autóctonas (Soriano, 2003). Si estas investigaciones nos revelan que las familias migrantes no tienen malas expectativas acerca de las escuelas y valoran el trato recibido por los profesores como bueno, ¿por qué esta gran diferencia en cuanto a la percepción de unos y de otros? Está claro que los valores culturales serán un factor importante en cuanto a la relación familia-escuela, para empezar, no tendrán la misma visión en dependencia del lugar de procedencia las familias de origen latinoamericano consideran que sus hijos deben de ir a la escuela para aprender qué deberes cumplir y para mejorar su cultura general, mientras las familias de origen marroquí ven la escuela como una preparación ante el mundo laboral (Santos y Lorenzo, 2004). Pero esta diferencia en la percepción de la involucración familiar es digna de cuestionarse.

Por último, cabe destacar que uno de los factores que más influiría en aquellos casos con baja participación de las familias migrantes en las escuelas sería el desconocimiento de la lengua autóctona, que se relacionaría más con la incapacidad del sistema de poder ofrecer a estas familias la posibilidad de participación que con un verdadero desinterés. Pero además de esto podríamos encontrar otros factores como, por ejemplo: las situaciones laborales de los miembros de la familia, la estructura familiar, el ver a las escuelas como una manera de desentenderse de los hijos, la percepción que se tenga de estas, las expectativas, y, por último, la ignorancia sobre la existencia del AMPA y sobre la forma que tienen las escuelas de organizarse (Lanuza y Gortáez, 2005).

3. TRABAJO SOCIAL Y EDUCACIÓN.

La falta de medios económicos, o la poca concienciación acerca de la importancia de la figura del trabajador social dentro del ámbito educativo, siempre tan vinculada socialmente a un papel puramente asistencial o paternalista y alejada del cambio social, pueden ser las causas de la importante falta de estos profesionales en los centros educativos.

El papel del Trabajador Social como promotor de cambio sería imprescindible a la hora de evitar o trabajar con el abandono escolar, tan vinculado a grupos minoritarios o familias en riesgo de exclusión. Sería interesante el trabajo del profesional con estos menores, pero también con sus familias y su entorno, pues está claro que este problema está causado por factores tanto individuales como, en muchos casos, factores externos como la familia o el entorno.

Según la Federación Internacional de Trabajadores Sociales y la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social, este se define como “la profesión que promueve el cambio social, la resolución de problemas en las relaciones humanas y el fortalecimiento y la liberación del pueblo, para incrementar el bienestar (Rodríguez; 2015). También podemos entender el trabajo social como las diferentes técnicas que promocionan la creación y desarrollo de la personalidad de los individuos, mediante el fortalecimiento de las relaciones con otros individuos (Rodríguez, 2015).

Con definiciones que incluyen directamente la promoción del cambio social, parece imprescindible el trabajo de profesionales de este ámbito en el abandono escolar, que resulta uno de los primeros “escalones” hacia situaciones de exclusión y precariedad laboral y social.

Además, el trabajo social interviene en una mejora del bienestar de la comunidad en su conjunto con el fin de lograr una mayor integración social, económica y cultural que nos permita sobrellevar la fuerte crisis en la que nos encontramos inmersos. De tal manera, el trabajo social se encargaría de aquellos problemas que surgen de las relaciones humanas, mediante la promoción de los cambios sociales. El trabajador social no desempeña una función específica dentro de las escuelas, sino que trabaja en diversas funciones que ayudan a mejorar las relaciones con la escuela. A grandes rasgos, la principal tarea que tienen los trabajadores sociales es la de intentar conseguir el total desarrollo de las potencialidades de cada persona, enriqueciendo todo lo posible sus vidas y ayudándoles a superar todos los inconvenientes que surgen a lo largo de la trayectoria de cada uno (Rodríguez, 2015).

El trabajo social dentro de las escuelas es una forma de unión entre la familia, la escuela y el ámbito social, trabajando en estos tres ámbitos para una mejora en el rendimiento de los alumnos. Es más, según la Federación Internacional de Trabajadores Sociales la principal función de un/a Trabajador/a Social dentro de la Institución Educativa consiste en coordinar los esfuerzos y actividades de cuatro elementos predominantes: director, profesor, menor y padres de familia (Rodríguez, 2015).

Se destacan dos funciones principales en el papel del profesional en este ámbito. Por un lado, la participación y creación de programas de prevención dentro del ámbito educativo, y, por otro lado, el asesoramiento en la creación y desarrollo de programas curriculares. Cabe destacar algunas características que deben ser esenciales en los trabajadores sociales en cualquier ámbito, pero especialmente en el trabajo con menores de edad y sus familias, para el desarrollo de una buena intervención son el tener vocación por lo social, la sensibilidad, el compromiso en el trabajo, y la solidaridad.

Dentro del ámbito educativo el profesional pasará a ser denominado como un orientador-educador social que trabaje con el fin de lograr que las diferentes partes implicadas - el centro, los menores y sus familias -

dentro del ámbito de la educación participen y se involucren en la consecución de un pleno rendimiento escolar. El trabajador social posee una importante labor dentro de este ámbito, que trata de ayudar a las personas a ser más responsables y libres en sus procesos vitales, y a fomentar su participación. Además, intentan acabar con los obstáculos que dificulten el desarrollo humano y la justicia social (Nadal, 1995).

Un buen trabajador social debe tener la capacidad de incorporarse en los diferentes grupos sociales con los que trabaja de una manera transformadora, crítica, respetando todo tipo de procesos, orientando y mostrando el tipo de sociedad que se quiere alcanzar con el fin de conseguir la transformación social que se pretende.

Se dedican a ayudar a aquellos niños que se encuentran en la época de formación y que presentan algún tipo de dificultad en el desempeño de un buen rendimiento escolar. Es por ello que trabajan también junto a las familias de estos niños con el fin de conseguir un correcto desarrollo integrado.

El papel que debe desempeñar el trabajador social es el de intentar cambiar aquellos aspectos que dificultan el satisfacer las necesidades de una persona, grupo o comunidad, además de acabar con las dificultades materiales y no materiales, y con los problemas sociales, con el fin de lograr una igualdad de oportunidades (Santos, 2011).

Según la Federación Internacional de Trabajadores Sociales, se destacan a continuación las siguientes funciones....

- La participación y creación de programas de prevención dentro del ámbito educativo
- El asesoramiento en la creación y desarrollo de programas curriculares
- Crear propuestas de intervención mediante la realización de valoraciones socio familiares.
- Desempeño de actividades dirigidas a orientar de manera educativa y laboral.
- Realización de terapias de grupos destinadas a ayudar tanto a individuos, familias y grupos.
- Dependiendo de las diferentes necesidades, colaborar con una disciplina u otra dentro de cada institución.
- Ayudar a las familias asesorándoles y proporcionándoles programas de formación para fortalecer el buen rendimiento de sus hijos dentro del ámbito escolar.
- Elaboración de documentos destinados a una mejora en la intervención socioeducativa (Rodríguez, 2015).

A la hora de estudiar el entorno social de los niños deberá utilizar algunos instrumentos denominados como propios del Trabajo Social, que son: las entrevistas, tanto estructuradas como no estructuradas, informes sociales, cuestionarios, etc. Además, los trabajadores sociales deben coordinarse con los diferentes profesionales de las escuelas y con las familias de los alumnos para el desempeño de su función socioeducativa, con el fin de que todos tengan las mismas oportunidades educativas independientemente de las condiciones sociofamiliares y de su entorno, procurando a su vez que éste sea motivador y les ayude a estimular su buena adaptación y rendimiento dentro del ámbito escolar (Rodríguez, 2015).

4. PROGRAMAS CONTRA EL ABANDONO ESCOLAR.

Las políticas entorno al abandono y el fracaso escolar se encuentran en todos los debates de políticas educativas, tanto a nivel nacional como fuera de nuestras fronteras en la Unión Europea y esferas internacionales. En el siguiente apartado nos situamos ante este contexto, deseando realizar una revisión de las políticas llevadas en los últimos años por las esferas internacionales y nacionales.

1. Políticas contra el abandono escolar a nivel internacional.

Dentro de las recomendaciones del Consejo de la Unión Europea en lo relativo a las políticas que buscan reducir o erradicar el abandono escolar prematuro diferenciamos entre diferentes políticas, como podrían ser Políticas de prevención, basadas en la reducción de riesgo de abandono escolar, entre las diferentes propuestas en relación a estas políticas podríamos encontrar: proporcionar una educación infantil de calidad, aumenta oportunidades de enseñanza y formación más allá de la enseñanza obligatoria, destacar la diversidad lingüística apoyando a aquellos niños que tengan una lengua materna diferente, muy importante reforzar y promover el papel de los padres en los centros educativos... (Consejo de Europa, 2011: 4-6).

Otro tipo de políticas que son propuestas por parte del Consejo de Europa son las Políticas de intervención, estas intentan reaccionar ante señales de alerta mejorando la calidad y dando un mayor apoyo de forma más específica a alumnos en riesgo de abandono escolar. Dentro de estas políticas algunas propuestas podrían ser: transformar los centro de enseñanza en comunidades de aprendizaje basadas en una visión común del desarrollo escolar, elaborar sistemas de alerta precoz para los alumnos que presentan riesgo, aumentar la implicación no solo de los padres también de la comunidad como por ejemplo asociaciones culturales o de inmigrantes, trabajar con los profesores y capacitarlos en su trabajo con alumnos que se encuentren en situación de riesgo (Consejo de Europa, 2011: 4-6).

También se promueven políticas de intervención a escala individual, es decir, buscar un apoyo a las necesidades concretas y específicas de cada alumno en riesgo. En este caso se refieren a tutorías, a reforzar metodologías de aprendizaje mucho más personalizadas, a reforzar la orientación escolar y profesional garantizando el apoyo económico que descarte que algunos alumnos puedan quedarse fuera del sistema por problemas de índole económico (Consejo de Europa, 2011: 4-6).

Por último, encontramos las políticas de compensación o medidas compensatorias, cuando hablamos de ellas nos referimos a las vías para la reincorporación de aquellos alumnos que ya se encuentran fuera del sistema. Estas medidas se basan en programas de segunda oportunidad, vías de incorporación a la enseñanza, reconocer los aprendizajes no formales y el apoyo individual específico en temas sociales, económicos, educativos o psicológicos (Consejo de Europa, 2011: 4- 6).

Por otro lado, La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) también realiza estudios con propuestas contra el fracaso escolar. En el año 2007 publica un estudio *No more failures: Ten steps to Equity in Education* dónde se proponen diez medidas para la equidad en la educación, y estas medidas se encuentran desarrolladas en un estudio que realizan posteriormente en el año 2011 llamado *Equity and Quility in Educación. Supporting disadvantaged students and schools*. En este segundo estudio segundo estudio se proponen diez recomendaciones para combatir el fracaso escolar. Estas recomendaciones son las recogidas en la siguiente tabla (Barrio y Fernández, 2013: 145 - 146).

Tabla 7: Recomendaciones para combatir el fracaso escolar según la OCDE

Medidas Correctoras del sistema educativo.
Recomendación 1: Eliminar la repetición de curso. Recomendación 2: Diferir los itinerarios de selección a la educación secundaria superior. Recomendación 3: Evitar la segregación escolar. Recomendación 4: Inversiones adecuadas a las necesidades de las escuelas y los estudiantes. Recomendación 5: Diseños de itinerarios en la educación secundaria superior que garanticen su finalización.
Medidas para las escuelas con bajo rendimiento.
Recomendación 1: Fortalecer el liderazgo en las escuelas. Recomendación 2: Estimular un clima escolar de apoyo y un entorno de aprendizaje. Recomendación 3: Atraer, apoyar y retener profesionales de alta calidad. Recomendación 4: Garantizar estrategias de aprendizajes en el aula efectivas. Recomendación 5: Fomentar los vínculos de las escuelas con los padres y comunidades.

Fuente: Barrio y Fernández. (2013) Los debates sobre el fracaso y el abandono escolar.

2. Políticas contra el abandono escolar a nivel nacional.

En el año 2007 se puso en marcha el Plan de Apoyo a la implantación de la LOE, dicho plan consistía principalmente en programas que buscaba la mejora del éxito escolar y reducción del abandono. (Barrio y Fernández, 2013: 149): Programa de formación; Programa de apoyo al aprendizaje de lenguas extranjeras (PALE); Programa de mejora del éxito escolar; Programas dirigidos a reducir el abandono temprano de la escolarización; Programas piloto para la extensión o modificación del tiempo escolar.

En los últimos años se ha intentado frenar el abandono escolar mediante dos estrategias diferentes, por un lado se ha intentado que los alumnos de la ESO aumenten su rendimiento para así lograr unos mejores resultados, y por otro lado se pretende ayudar a aquellos alumnos que han tenido dificultades a la hora de conseguir el título de la ESO a incorporarse a los programas de cualificación profesional inicial, así como a bachillerato y a los ciclos de grados medios (Barrio y Fernández, 2013).

Por otra parte, la llamada “Estrategia de Lisboa” programó tres objetivos, los cuales serían posteriormente incorporados en España, en el Ministerio de Educación. Estos objetivos tratan de permitir la universalización del sistema educativo, facilitando el acceso a todo el mundo; aumentar la calidad de éste y abrirlo al mundo exterior.

Centrándonos en la ESO los principales objetivos se centran en aumentar el rendimiento de los alumnos en ámbitos como las matemáticas, las lenguas extranjeras y la comprensión lectora, y, sobre todo, se intentará acabar en gran medida con el abandono escolar prematuro (Barrio y Fernández, 2013; 150).

También encontramos las llamadas medidas ordinarias, entre las que encontramos la implantación de profesores que dediquen su tiempo a aquellos alumnos que posean necesidad específica; la existencia de grupos en los que se refuercen las asignaturas de matemáticas y español; la posesión de materiales adaptados; las adaptaciones curriculares y las agrupaciones flexibles. Y las medidas extraordinarias, entre las

que encontramos las adaptaciones curriculares significativas; la escolarización en escuelas de educación especial; las aulas específicas en escuelas ordinarias; la escolarización combinada (combinación entre escuela específica y escuela ordinaria); la flexibilidad para permanecer en el mismo curso; las aulas de compensación lingüística para inmigrantes; los programas de educación compensatoria; los Programas de Diversificación Curricular y los Programas de Cualificación Profesional. (Barrio y Fernández, 2013; 150).

A continuación, hablaremos de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE). Esta Ley fue aprobada en el año 2013, y sus objetivos principales son mejorar los resultados académicos dentro del sistema educativo en España, a la vez que reducir los niveles de Abandono Escolar Prematuro (Tarabini y Montes, 2013).

Tal como se afirma explícitamente en el redactado de la Ley Orgánica 8/2013, del 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, “la lucha contra la exclusión de una buena parte de la sociedad española, propiciada por las altas tasas de abandono escolar temprano y por los bajos niveles de calidad que hoy día reporta el sistema educativo, son el principal impulso para afrontar la reforma” (Ministerio de Educación, 2013: 4).

Esta ley cambia los Programas de Diversificación Curricular (DC) por los Programas de Mejora del Rendimiento y del Aprendizaje (PMAR); y los Programas de Calificación Profesional Inicial (PCPI) por la nueva Formación Profesional Básica (FPB), siendo los primeros establecidos por la LOE.

Otro de los cambios que realiza la LOMCE es la anticipación de los itinerarios hacia bachillerato, pudiendo tomar dos diferentes caminos una vez llegados a 4º de ESO, el de Bachillerato o el de la Formación Profesional.

Según el Ministerio, la flexibilización de las trayectorias escolares y los itinerarios diferenciados son esenciales a la hora de que cada estudiante descubra cuál es su “talento” para así poder escoger un futuro estudiantil acorde a sus capacidades (Tarabini y Montes, 2013).

5. PRESENTACIÓN DE LOS DATOS.

En este apartado presentaremos los datos para su posterior análisis, dividiendo ambos apartados en tres grandes bloques de contenido: Su trayectoria migrante y personal; su familia, destacando expectativas y apoyos; y su trayectoria educativa-laboral.

En cuanto a los **datos personales**, de las ocho personas entrevistadas encontramos seis mujeres y dos hombres entre los 20 y los 24 años, de diferentes procedencias y nacionalidades. Sus diferentes procedencias son: Ecuador, Senegal, Colombia, Nicaragua, Marruecos y Rumanía. Actualmente cuatro de las ocho personas entrevistadas ya poseen la nacionalidad española, y las otras nacionalidades vistas en las entrevistas son: nicaragüense, colombiana, rumana y marroquí.

En cuanto a su **trayectoria migrante** ninguna de las personas entrevistadas pertenece a la conocida como “segunda generación”, es decir, todos nacieron en un país extranjero y han vivido una trayectoria migratoria. Según la información que hemos recabado llegaron a España desde su país de origen en edades comprendidas entre un año y veinte años. En concreto las edades son: un año, tres años, cinco años, ocho años, dos personas llegaron con once años y, finalmente, veinte años. Es interesante señalar en relación con la última persona que su trayectoria migrante es más compleja pues sus padres fueron los primeros en venir a España mientras ella se trasladaba hasta otro país de Latinoamérica, donde vivió junto a su abuela hasta los veinte años.

En cuanto a sus propias expectativas profesionales les preguntamos si desde pequeños han querido acceder a la universidad o cuando se dieron cuenta que querían cursar la carrera que estudian actualmente. De todos, sólo dos de las personas entrevistadas no querían acceder a la universidad desde pequeños y aseguran haberse planteado otras salidas como estudiar un grado medio o superior. El resto confirman que desde pequeños querían acceder a la universidad.

“En (País centroamericano) se trabaja bachillerato o, como aquí le llaman, una formación profesional, por ejemplo, perito contador o secretariado. A mí me decían que, si no quería ir a la Universidad, pero quería ser secretaria, yo entonces quería hacer secretariado bilingüe porque me llamaba mucho la atención, pero por mi padre no pude.” E4.

Siguiendo con el apartado de **familia expectativas y apoyo**, la mayoría de ellos viven con sus padres, o con sus padres y sus hermanos, y sólo dos de ellas viven independizadas, una de ellas con su hermano y un compañero de piso, y otra con dos compañeros de piso. En cuanto al idioma que usan para hablar con su familia todos aseguran hablar en su idioma natal dentro de casa y para hablar con sus padres, aunque algunos de los entrevistados aseguran que también hablan, aunque en menor medida, el castellano dentro de casa cuando hablan con sus hermanos. Siguiendo en esta misma línea, todos los entrevistados que no proceden de países de habla hispana recibieron clases de español por parte del centro escolar al llegar desde sus países de origen a España, también una de las entrevistadas nos dice que recibió clases de catalán ya que la familia se trasladó a Barcelona antes de llegar a Zaragoza, lugar donde residen actualmente.

En cuanto al nivel educativo de sus progenitores, en dos de los casos los padres de los entrevistados no tenían ningún estudio, de los demás entrevistados en un caso ambos padres tienen estudios, dos de ellos aseguran que su padre tiene estudios, pero su madre no, y dos de las entrevistadas aseguran que es su madre la que

tiene estudios. De todos estos estudios la mayoría de ellos son bachillerato o grados de formación superior, dándose en cuatro de los casos que los estudios adquiridos por sus padres son universitarios.

Tabla 8, Nivel educativo de los progenitores.

	Padre.	Madre.
1ª persona entrevistada	No tiene estudios.	Grado superior
2ª persona entrevistada	Universidad	No tiene estudios
3ª persona entrevistada	Bachiller	Universidad
4ª persona entrevistada	Educación Secundaria.	Bachiller
5ª persona entrevistada	No tiene estudios.	No tiene estudios.
6ª persona entrevistada	No tiene estudios.	No tiene estudios.
7ª persona entrevistada	Universidad	Universidad
8ª persona entrevistada	Bachiller	Bachiller

Fuente: Creación propia.

Cuando la pregunta va enfocada hacia el trabajo que realizan sus padres todas las madres de los entrevistados son, o bien, amas de casa, o trabajan en el sector de los cuidados y limpieza. En cambio, si la pregunta va dirigida hacia los sectores de trabajo de sus padres, encontramos una gran variedad de trabajos, aunque todos ellos se encuentran en puestos de trabajo con bajas exigencias en cuanto a nivel educativo y remuneraciones medias o bajas, estos sectores son la construcción, el sector de transporte, sector forestal, carnicero, hostelería o en producción industrial.

Todos los entrevistados aseguran tener hermanos, la mayoría de ellos más pequeños en edad. Aquellos entrevistados que tienen hermanos más mayores nos comentan que todos tienen estudios más allá de los obligatorios, accediendo a un grado medio o a la universidad, es decir, en su casa no hay casos de abandono escolar prematuro. En algunas familias ellos son los primeros que acceden a la universidad.

En las preguntas que van dirigidas hacia la implicación de sus familias dentro del centro educativo durante su educación obligatoria, asistiendo a tutorías o participando en el AMPA las respuestas son variadas. Sólo una de las entrevistadas asegura que sus padres han estado muy implicados en su educación; dos de los entrevistados nos dicen que sí han estado implicados pero que esta implicación se ha desarrollado sobre todo durante el colegio y no tanto durante la secundaria siendo su madre la que se ha implicado en mayor medida. Mientras, los otros cinco entrevistados aseguran que desde su perspectiva sus padres no han estado pendientes e implicados con el centro educativo, siendo una de las grandes razones de su desvinculación el idioma o el desconocimiento de la cultura o del sistema educativo de nuestro país.

“Sinceramente, no. Pero también es porque mis padres no han entendido mucho el idioma y, por ejemplo, con mis hermanos era yo quién iba a las tutorías con los profesores.” E2.

“Quería hacer secretariado bilingüe porque me llamaba mucho la atención, pero por mi padre no pude, porque él me dijo: si tu sigues en secretariado bilingüe yo te dejo de ayudar. Porque allá

se tiene mal visto a las secretarias, en el sentido de que se dice que las secretarias se acuestan con los jefes. Entonces yo quería hacer secretariado bilingüe porque me llamaba mucho, pero por él no pude y accedí al bachillerato.” E4.

“Cuando llegué aquí con 11 años tuve que cargar con todas las responsabilidades familiares y no he tenido ninguna implicación porque me han visto siempre demasiado responsable y la implicación que podrían tener ellos ya la tengo yo. Para llevarles una tutoría y estar yo traduciendo. El idioma ha influido mucho y también el no conocer el funcionamiento del sistema educativo español. La implicada en todo momento he sido yo.” E7.

Esta “falta de implicación” puede contrastar con su perspectiva sobre las expectativas de sus padres, todos los entrevistados exceptuando una persona aseguran que sus padres han tenido altas o muy altas expectativas en cuanto a su futuro profesional, y creen que han sido un apoyo importante y decisivo para su acceso a la universidad.

“Al principio cuando llegué aquí mi padre le chocó muchísimo mi educación y mis aspiraciones porque consideraba que yo con la ESO ya me conformaba y abandonaría los estudios. A partir de los 16 años siempre ha habido un rifi-rafe en lo que es la educación, en el tema del pañuelo, es como que a mi padre le han inculcado por sus valores y cultura que una mujer no puede estudiar, o que a una cierta edad se tiene que casar y ser ama de casa, y me ha costado cinco años inculcarle a mi padre que no es así, que las mujeres valemos, que podemos estudiar, que somos capaces de hacer el mismo trabajo que un hombre, que no valemos solo para ser amas de casa y que podemos aspirar a algo más.

Cuando yo enfermé, tuve problemas de salud mental, mi padre se dio cuenta de que yo tenía razón y que estaba luchando mucho para estudiar y que todo lo que hago es por mí y para que él se sienta orgulloso, entonces mi padre cambió el chip y comenzó a apoyarme implicándose mucho. Mi madre sí que tiene una mentalidad más liberal y siempre acepta otros puntos de vista, dejándose conocer y conociendo a la gente, y eso quieras o no abre bastante la mente, así que sí que me ha apoyado mucho.” E7,

“Más mi madre, ella tiene muy altas expectativas de mí. Mi madre muchas, mi abuela muchísimas, y mi padre como tal es que no tengo mucha relación con él, pero me dicen que sí espera mucho de mí y de lo que conseguiré, aunque no tanto como mi madre o mi abuela.” E4

En cuanto a la **trayectoria laboral y educativa antes de migrar y en España**, y empezando por la **trayectoria laboral**, sólo dos de los entrevistados trabaja actualmente, uno de ellos en el sector de servicios y una de las entrevistadas cuidando niños, y sólo uno de los entrevistados en situación de desempleo busca trabajo actualmente. El resto de los entrevistados asegura que está centrado en su carrera universitaria y que no buscan ningún trabajo hoy en día. De todos ellos la mitad asegura haber trabajado anteriormente especialmente en el sector de servicios (hostelería o tiendas) y en sector cuidados

Siguiendo con el **ámbito educativo**, cinco de las ocho personas que contestaron nuestra entrevista recibieron clases en su país de origen. Hemos podido observar que únicamente una de las personas entrevistadas ha

estudiado en un colegio privado, destacando que ésta realizó todos sus estudios obligatorios en Guatemala hasta terminar el bachillerato. Todas las personas que estudiaron durante la educación obligatoria en España han acudido a colegios públicos, excepto una de las entrevistadas que estudió hasta sexto de primaria en un colegio concertado. Respecto al idioma, como se ha señalado anteriormente, todos los no conocedores de este recibieron clases por parte de sus escuelas.

En cuanto a las modalidades de estudio dentro de la educación secundaria, cuatro de los entrevistados estudiaron la modalidad de plurilingüismo, mientras tres realizaron otro tipo de modalidad como talleres. Por último, destacamos que la chica que estudiaba en Guatemala lo hizo dentro de otro sistema educativo, por lo tanto, no estudiaba ninguna de estas modalidades. Todos ellos han sido orientados desde sus centros a itinerarios concretos de educación, excepto dos. A tres de ellos sí que les impulsaron para entrar en la universidad y hacer un bachillerato, pero a los otros tres todo lo contrario, y según nos contaron, les dijeron desde el centro que no les recomendaban acceder a una carrera universitaria o al bachiller, orientándolos para cursar un grado medio.

“Me habría gustado hacer mecánica, primero un grado medio de mecánica, luego superior y luego si pudiera ser universidad. Ellos me animaron a hacer bachillerato porque tenía buenas notas.” E5.

“Sí, es más, ha venido una profesora a decirme que yo no valgo para hacer bachillerato en mi cara. Te dan un folio preguntándote que quieres hacer después de la secundaria, puse bachillerato y la respuesta de la junta fue que no, que yo no valía para estudiar bachiller. Han visto que durante mi trayecto escolar he ido muy justa pero nunca se han preocupado de saber el porqué de esas notas, siento que ven el alumno como un número y no la historia que hay detrás. Porque si tú ves que yo estoy implicada en el estudio, que me esfuerzo y que soy responsable, pero de vez en cuando faltó mucho tiempo a tus clases ¿qué pasa ahí? Nadie ha preguntado. Detrás de esa persona hay una historia, no ven ese otro lado mío porque dentro de mi casa no hay un buen ambiente y una relación buena entre ellos. Siento que no se implican y que lo que importa es sólo la calificación. Si ven que te implicas y no llegas creo que piensan debe de ser tonta.” E7

“Como te digo mis profesores me decían no, tú no vayas a la universidad. Ven o a un grado medio o una formación profesional, pero a la universidad nunca.” E2

Una de las preguntas más interesantes bajo nuestro punto de vista es si conocían de la existencia de trabajadores sociales dentro de sus centros educativos. Dos de ellos no sabían si había o no un trabajador social en sus centros, otro nos dijo que no, y los demás nos dieron a conocer que sí. De estas cinco personas que nos dijeron que sí, dos de ellas acudieron en varias ocasiones al despacho de éste, mientras que los otros tres nunca habían requerido de sus servicios.

“Nunca fui porque nunca lo necesité, bueno no es que no lo necesitará, es que nunca fui mucho a eso, muy lejanamente escuchábamos como mira ha ido a la trabajadora social. Tuve una niñez muy complicada porque mi padre ha sido alcohólico, y tengo vagos recuerdos de esa situación,

por ejemplo, una niña con seis años ya sabe leer y escribir, pero yo no con ocho años no sabía, por lo que a mí me daban muchos refuerzos para ello, repetí primero de primaria dos veces porque me costaba muchísimo.” E4

“Sí, en el instituto sí y en muchas ocasiones me ha ayudado. En la beca, estudios. Creo que es algo muy positivo porque siempre que tenía algún problema iba a ella y ella me ayudaba en todo. De hecho, ella fue la que me ayudó a elegir la carrera que curso actualmente.” E5

Respecto a la relación con los profesores a lo largo de su proceso académico nos damos cuenta de que en general es escasa. Una de las entrevistadas nos dice que, desde su perspectiva, en España la relación profesor-alumno es muy lejana en comparación a Colombia. También, en varios casos, se resalta que desde su perspectiva algunos de sus profesores eran racistas, dando diferente trato a las personas migrantes. Aunque en su mayoría describen su relación con el profesorado como buena en la mayoría de los casos, con algunas excepciones.

“Bueno, aquí en el instituto me parecía un poco lejana y luego en Colombia me parecía cercana a un nivel familiar, la profesora se gastaba quince minutos al entrar en clase diciéndonos que tuviéramos cuidado con algunas cosas, o bueno, como si fuéramos hijas.” E3.

“Me llevaba bien con ellos en general, aunque no me he sentido impulsado por ellos. Hay de todo, hay profesores y profesores, porque esto es muy curioso, pero algunos me decían tú no tienes que ir a la universidad. ¿Sabes? Pero yo soy una persona que me dices que no, pues yo aún más, hay una profesora de inglés que me marcó mucho en ese sentido porque siempre me decía que no podía estudiar en la universidad.” E2

“Muy buena relación con mis profesores hasta bachiller. Tuve varios, especialmente mujeres, una profesora de inglés que me inspiro muchísimo y con la que aún tengo contacto” E4.

“La mayoría sí que me han apoyado, pero había algunos que, yo me sentía como... voy a decir que es racismo, pero es que lo decía la mayoría de mis compañeros. Decían que tal profesora decir que era racista y yo sentía que era verdad, que nos trataba con diferente trato, peor.” E5.

“Si que en tercero de la ESO llegaron tres profesores que confiaron en mí desde llegar a clase, creo que son mi primera motivación a hacer bachillerato y llegar hasta aquí. A día de hoy tengo contacto con ellos y me han marchado mucho en mi trayectoria.” E7.

A continuación, indagamos sobre la involucración de los docentes en la educación de los alumnos. Una persona nos dice que sus profesores no se involucraron en absoluto; otra destaca que en especial se involucraron más las maestras que los maestros; otra chica nos dice que sus profesores, en general, sí que se involucraron, y todos los demás nos dicen que algunos sí y otros no.

Por último, hemos querido saber si alguna persona dentro del sistema educativo ha favorecido su permanencia en el sistema educativo hasta la actualidad. Gracias a las respuestas de los entrevistados hemos podido observar que dentro del sistema escolar no suelen encontrar este apoyo y es en gran medida las familias de estos, quienes más impulsan a los alumnos a entrar en la universidad, diciéndonos cinco de las

personas entrevistadas que sus padres han sido el pilar fundamental a la hora de continuar sus estudios. Únicamente dos personas de las entrevistadas han sido impulsadas por algún profesor u otra persona del ámbito educativo, y solamente una nos ha hablado de sus pares como apoyos a la hora de acceder a la universidad.

“En bachillerato no me puedo quejar, he tenido profesores magníficos, una profesora como mi madre, la jefa de estudios se implicó conmigo demasiado. Me estuvieron apoyando para ir a orientación a un psicólogo, y han sido muy generosos, humildes y buenos conmigo. Y hoy en día aún mantengo contacto con ellos. Sobre todo, una profesora en primero de bachillerato especialmente que se implicó muchísimo, siempre ha confiado en mí, he contado con su voto en las juntas de evaluación y creo que ha sido una de las personas que también me ha marcado más y me ha guiado, haciéndome confiar en mí.” E7.

Siguiendo en esa línea, cuando les preguntamos por la importancia de su grupo de iguales y si han sido un factor que les impulsará hacia la continuidad educativa varios de ellos aseguran haber sufrido racismo en el aula o bullying. Y muchos de ellos aseguran no haberse sentido impulsados por sus amigos para la continuación con sus estudios.

“Hay de todos. Algunos me han dicho que para que hago una carrera durante cuatro años para ganar lo mismo que ellos ganan de camareros, y luego hay otro tipo de amigos que les encantaría irse a Londres a crearse un futuro y superarse, así que ha habido de todo. De todo y sin diferencia de nacionalidad ni nada.” E3.

“Algunos de ellos sí, pero otros me decían como que no puedes con ello, que no pintas nada allí.” E5.

“Más bien me ha frenado, tampoco era de tener muchos amigos, pero desde mi perspectiva no me impulsaron.” E2.

Y, por último, hablamos sobre las expectativas que los profesores han tenido de estos alumnos. Hemos podido observar que cuatro de las personas entrevistadas creen que estas eran buenas incluso diciendo que llegaría muy lejos, dos que eran muy bajas, haciéndoles creer que no serían capaces de estudiar una carrera, otro no lo sabía ya que su trato con los profesores ha sido escaso, y otro nos dijo que algunos profesores sí creían en él, pero otros no.

“Que pese a que tuve un aprendizaje muy tardío cuando cogí ritmo en el estudio ya aprendí a leer y tal veía las cosas de otra manera, entonces yo tenía profesores que sí que me decían que llegaría lejos y me motivaban diciéndome que yo sí que podía y me decían cuáles eran mis fuertes.” E4.

“Los profesores que han estado a mi lado confiaban en mí demasiado y me han dicho que llegaría muy lejos, que saben que lo que me propongo lo consigo, y no quiero fallarles.” E7.

Para finalizar, hablamos de sus aspiraciones presentes de futuro y ante la pregunta *“¿Qué quieres hacer cuando termines la carrera universitaria? ¿Qué aspiraciones de futuro tienes?”* las respuestas son muy variadas, tres de los entrevistados quieren hacer un máster y seguir formándose cuando terminen el grado, el resto aspiran a opositar, varios de ellos nos hablan de trabajar en la policía, y los demás hablan de poder conseguir un trabajo en el ámbito para el que estudian y sólo en uno de los casos la entrevistada quiere regresar a su país de origen.

6. ANÁLISIS DE LOS DATOS.

Tras la presentación de los resultados analizaremos los datos obtenidos en tres grandes temas principales que coinciden con los objetivos específicos marcados en el segundo apartado de este trabajo: factores individuales, factores familiares y factores relacionados con el sistema educativo y el profesorado.

En cuanto a los factores individuales podemos señalar como tema clave del apartado las propias expectativas de futuro en las personas entrevistadas. La mayoría de los entrevistados aseguran que siempre han querido acceder a la universidad desde pequeños y ha supuesto una motivación para sus estudios y una meta a la que llegar, así que su motivación personal se podría traducir como una clave imprescindible en su éxito dentro del sistema educativo.

En cuanto a los factores o características familiares relacionadas con el fracaso o éxito educativo comenzamos señalando como un factor importante y que se repite en la mayoría de los casos, exceptuando dos ellos, los padres de los entrevistados sí tienen algún tipo de estudio más allá del graduado obligatorio, llegando a realizar grados superiores, bachillerato o la universidad. Poniendo la vista en otros estudios estos señalan una correlación entre el nivel educativo de los padres y el éxito escolar de los alumnos, según el estudio *Inmigración y educación. ¿Influye el nivel educativo de los padres en el rendimiento académico de los hijos? “Cuando los estudios son superiores, el aumento de «notables» y «sobresalientes» es importante, sobre todo en las familias autóctonas. En las de origen inmigrante, únicamente se registran semejanzas con las autóctonas en las calificaciones de «bien» y «notable»*” (Lorenzo, Santos y Godás, 2012; 144) Puede ser uno de los factores a tener en cuenta, ya que otros estudios revelan que los padres con un nivel educativo mayor dedican más tiempo al éxito estudiantil de sus hijos (Martín y Gómez, 2017) también es importante destacar que mientras el abandono escolar en población de origen migrante es significativo, dentro de sus familias no existe ningún caso de abandono escolar temprano, y sus hermanos mayores o en edad de haber superado la educación obligatoria en caso de que los tengan, han continuado estudiando acudiendo a la universidad o realizando algún tipo de formación profesional.

Otro factor a tener en cuenta es la involucración de sus padres con el centro educativo. Encontramos una relación significativa entre aquellas familias que se han involucrado dentro de los centros educativos y el lugar de origen de estas familias, o mejor dicho el idioma. Según lo visto en el marco teórico muchos estudios basados en la conocida “dimisión parental” aseguran que las familias con bajos ingresos están menos pendientes de la educación de sus hijos debido a que no le dan una gran importancia (Criado y Bueno, 2017). Tras la realización de las entrevistas destacaremos dos aspectos: por un lado, que la mayoría de los entrevistados aseguraban que sus familias no estaban involucradas con sus centros educativos y, por otro lado, que a estas familias les habría gustado involucrarse, pero han encontrado una barrera cultural tan importante como el idioma. La mayoría de las entrevistadas que aseguraron que sus familias sí se habían involucrado pertenecen a países de habla hispana mientras que el resto de entrevistadas nos han explicado que tenían que acompañar a sus padres a las tutorías para poder obrar como traductor entre profesor-familia, y que ellos mismos han sido los responsables de acudir a tutorías o hablar con los profesores de sus hermanos menores.

Quizás por esto muchos estudios han relacionado a las familias inmigrantes con el desinterés por el éxito escolar de los menores, y han culpado a los padres de su fracaso dentro de nuestro sistema educativo (Regil, 2001) mientras los hijos han visto un impedimento relacional y cultural en esta involucración.

Aun sin esta implicación todos los entrevistados, menos una de ellas, aseguran que se han sentido apoyados y que sus padres han tenido siempre unas altas expectativas sobre su futuro académico y profesional, llegando a asegurar que son uno de los pilares fundamentales de su éxito escolar, por encima de su grupo de iguales y sus profesores. Sólo en el caso nombrado con anterioridad dónde los padres no han apoyado a la entrevistada con sus expectativas escolares los profesores han formado este pilar clave, quizás podría deducirse que es en aquellos casos donde los intereses individuales del alumnado están relacionados con continuar estudiando y la familia no muestra ningún tipo de apoyo dónde hay un mayor apoyo por parte de los profesores.

Por último, hablaremos de los factores relacionados con el sistema educativo y profesorado que han favorecido la permanencia del alumnado migrante, y en primer lugar queremos hablar dando una especial importancia del trabajador social.

Continuado con los colegios e institutos, y respecto a la titularidad de los centros, todos los entrevistados que realizan sus estudios obligatorios en España provienen de colegios públicos, y basándonos en el Informe PISA-2003, *no es la titularidad del centro la que determina en última instancia los resultados de los alumnos. La relación observada entre titularidad y resultados en el modelo encubre que en las escuelas privadas se concentran aquellos alumnos que provienen de un entorno socioeconómico aventajado*, (Calero y Escardíbul, 2007; 19). Según este estudio que los centros sean privados, concertados o públicos no determina que los resultados académicos sean mejores, defendiendo que lo que realmente determinaría la mejora de los resultados son los recursos que estos centros poseen y, por lo tanto, los centros de educación privada serían los que contarían con un mayor número de estos, ayudando a sus alumnos a salir mucho más preparados y con mayores posibilidades para su futuro tanto académico como laboral.

Según los sectores de trabajo a los que pertenecen las personas entrevistadas, y basándonos en nuestras percepciones sobre lo que nos cuenta, estas familias no entrarían dentro de estas familias con altos recursos económicos.

En relación con el profesorado hemos podido observar que, aunque en la mayoría de los casos se ha definido la relación profesor-alumno como buena y motivadora, incluso en muchos casos ha resultado decisiva para la continuidad educativo, también nos parece importante resaltar que muchos de ellos sienten que los docentes no se han involucrado en gran medida o de forma suficiente en su vida estudiantil, e incluso la mayoría de los entrevistados se han sentido desmotivados por algunos de estos profesores. Es cierto que en todos los institutos hay todo tipo de profesores y aunque no sea la regla general, que la mayoría de los entrevistados sí hayan encontrado actitudes que ellos denominan racistas o que les han hecho sentir incapaces a la hora de seguir estudiando, nos parece un factor que resaltar a la hora de realizar este análisis.

Creemos que, en parte, que el alumno sienta que existe muy poca involucración por parte del centro y sus docentes también puede deberse a la masificación de las aulas dentro de la enseñanza pública, donde en muchos casos podemos encontrar más de treinta alumnos por aula y profesor, siendo complicado para estos involucrarse con todos ellos. Si no existiera esta masificación en las aulas del sistema educativo público con unos itinerarios de educación muy marcados y rígidos creemos que sería mucho más sencillo para los docentes poder identificar y desarrollar las cualidades de cada alumno, indagando acerca de sus fortalezas y debilidades, para poder trabajar sobre estas motivando al alumnado y siendo una forma efectiva de luchar contra el abandono escolar temprano. Igual esta poca involucración está también muy relacionada con que la mayoría de las personas entrevistadas, exceptuando dos de ellos, nos digan que desde su perspectiva no hay nadie que favorezca su permanencia dentro del sistema escolar en los centros educativos.

Por otra parte, todos los entrevistados que llegaron a España sin conocer la lengua autóctona recibieron clases de español en sus respectivos centros. Esto es esencial bajo nuestro punto de vista para una buena integración social de los alumnos y para la obtención de unos buenos resultados académicos, y también está contemplado dentro de algunas de las políticas de prevención contra el abandono educativo señaladas en el marco teórico y dadas por el Consejo de la Unión Europea. (Consejo de Europa, 2011: 4-6)

Si nos centramos en la última pregunta del cuestionario sobre las expectativas que los profesores tienen acerca del futuro estudiantil de los alumnos entrevistados, en cuanto a esta pregunta las respuestas son variadas. Muchos de ellos nos comentaron que sus profesores sí que tenían buenas expectativas, aunque también hay más de un caso donde resaltan que desde su perspectiva los profesores tenían bajas o nulas expectativas para su futuro profesional. Bajo nuestro propio punto de vista, creemos que es importante que los profesores motiven y animen a los alumnos para que estos continúen, haciéndoles ver sus fortalezas, enseñándoles todas las salidas profesionales que existen, y mostrándoles las consecuencias del abandono escolar, incluso en los casos en los que estas expectativas no sean positivas.

Para finalizar, a la hora de hablar de la relación entre el trabajo social, escuela y familia basándonos en las entrevistas realizadas, hemos podido observar que la mayoría de las personas entrevistadas conocen de la existencia de trabajadores sociales en sus centros escolares, aunque en general niegan haber acudido en algún momento, siendo únicamente dos de ellos los que han hablado con este profesional durante su secundaria. Creemos, que el alumnado en general desconoce por completo el papel del trabajador social, y como hemos expuesto en la teoría esto podría deberse a la poca concienciación acerca de la importancia de la figura del trabajador social dentro del ámbito educativo que puede servir como promotor de cambio social y en muchos de estos casos, con grandes diferencias culturales y problemas tan claros como el idioma podría tener una importancia clave. Gran parte del alumnado no conoce la figura y las funciones del trabajador social que queda relevado socialmente a un papel paternalista y proveedor de ayudas sociales, por lo que a la hora de resolver problemas relacionados con la escuela o de la relación entre está y su familia no saben dónde o a quién acudir. O quizás, y por lo que hemos podido escuchar en las entrevistas, lo ven como algo lejano y a quién sólo acuden aquellas personas que tienen problemas mucho más importantes que los propios.

Desde nuestro punto de vista tendrían que ser las escuelas y los orientadores dentro de estas los que deberían de moverse para informar de los diferentes servicios y las funciones que se ofrecen, y ser los primeros interesados en una intervención con estas familias, que desconocen en gran parte el sistema educativo o el idioma, siendo un nexo fundamental entre los centros educativos y las familias. De esta manera podríamos asegurarnos de que este desconocimiento no sea una de las causas de abandono escolar, por ejemplo, por falta de recursos económicos cuando existen becas o ayudas, y situaciones similares.

Por otro lado podemos ver que en los casos donde el alumno sí conocía y había hecho uso de este servicio habían encontrado un apoyo en el orientador, y este les ha ayudado en diferentes trámites que han necesitado como puede ser orientación hacia el futuro o becas, impulsando les hacía la continuidad educativa, en uno de los casos esta relación se mostraba muy clara cuando el alumno en cuestión nos aseguraba que el trabajador social le había animado a seguir con el bachillerato e incluso había sido decisivo a la hora de elegir Trabajo Social como grado universitario.

Creemos por lo tanto que el trabajador social tendría que ser una persona clave dentro del sistema educativo para alertar y conocer aquellos casos específicos que se encuentren en riesgo de abandono educativo, trabajando para la mayor implicación parental, con los docentes y con la comunidad.

7. CONCLUSIONES.

Para concluir nuestro trabajo pensamos haber cumplido con el objetivo general de nuestra investigación, identificando algunos factores que pueden favorecer la continuidad del alumnado inmigrante en la educación secundaria hasta su llegada a la educación superior universitaria. Para ello dividimos estos factores en tres grandes grupos o temas: individuales, familiares y del sistema educativo o profesorado.

Desde nuestra propia perspectiva destacaremos cómo esos factores clave los expuestos a continuación.

- Factores positivos individuales del alumnado:

- Las expectativas propias.

La confianza en ellos mismos y en sus posibilidades de lograr sus objetivos. Consideramos este factor de gran importancia, señalando que la confianza en si mismos es primordial especialmente en aquellos casos dónde no han encontrado apoyos o altas expectativas en sus docentes o familias.

- Metas profesionales y de futuro muy claras.

Metas profesionales y objetivos de futuro muy claros y marcados desde pequeños. La mayoría de los entrevistados aseguran que siempre han querido llegar a la universidad, que tienen claro lo que quieren hacer cuando terminen de estudiar la carrera universitaria que cursan actualmente y que eso les ha motivado para luchar y conseguir alcanzar esas metas. Este factor está estrechamente relacionado con el anterior punto.

- Factores positivos familiares:

- Nivel educativo de los padres.

En varios estudios, como se ha planteado anteriormente, se relaciona el éxito escolar de padres e hijos. En nuestra investigación, en la mayoría de los casos, los progenitores de las personas entrevistadas sí tienen estudios superiores como bachillerato, un grado superior o estudios universitarios. Consideramos que se trata de un factor clave y que favorece el apoyo con sus estudios y la motivación para continuar estudiando hasta lograr sus objetivos.

- No hay casos de abandono escolar prematuro en sus familias.

Muy relacionado con el anterior factor, la continuidad educativa dentro de su núcleo familiar. Todos los entrevistados aseguran que dentro de sus familias no hay ningún caso de abandono escolar temprano. Y en aquellos casos dónde sus hermanos ya han superado la educación obligatoria, éstos han continuado estudiando y formándose, estando actualmente, estudiando o en posesión de títulos universitarios, grados de formación profesional superior, bachillerato o grados medios.

- Las expectativas y el apoyo familiar por encima de la involucración parental en los centros educativos.

Es significativo que, aunque la mayoría de ellos aseguran que sus padres no se han involucrado en sus centros educativos durante la educación secundaria, sí sienten un gran apoyo y creen que sus padres tienen altas expectativas en lo referente a sus estudios y para su futuro profesional. Destacamos de nuevo dos aspectos del análisis, fundamentales en este factor: por un lado, que la mayoría de los entrevistados aseguraban que sus familias no estaban involucradas con sus centros educativos y, por otro lado, que a estas familias les habría gustado involucrarse, pero han encontrado una barrera cultural tan importante como el idioma.

- **Factores positivos del sistema educativo y profesorado:**

- Clases de español en los centros para aquellos alumnos que no conocen el idioma.

Todos los entrevistados que no hablaban castellano cuando llegaron a España recibieron clases de este idioma por parte de su centro, lo que resulta imprescindible para la integración del alumno y para la mejora de sus resultados académicos. Y, además, forma parte de algunas de las políticas ofrecidas por el Consejo de la Unión Europea.

- Trabajador social / Orientador como figura a tener en cuenta y que puede favorecer la continuidad educativa, pero que resulta desconocida.

Gran desconocimiento general de la figura del trabajador social durante la adolescencia entre los estudiantes y las familias que dificulta el trabajo del profesional. En los casos específicos donde el alumno sí conocía el servicio y asistía al trabajador social reconoce haberse sentido muy apoyado por el trabajador social, orientándole éste en lo que necesitaba, ayudándole con las diferentes prestaciones o becas, e impulsándole a continuar con sus estudios hasta su llegada a la universidad.

- Altas expectativas del profesorado como factor clave, especialmente en aquellos casos donde no se da un gran apoyo familiar.

Dentro del sistema escolar las personas entrevistadas aseguran no haber encontrado un verdadero apoyo en sus docentes y, según nos han contado, son sus familias quienes más les han impulsado a continuar estudiando. Aun así, varias personas afirman que sus profesores han sido un pilar fundamental para su llegada hasta la universidad y han mostrado altas expectativas para su futuro académico y profesional. Casualmente, estas personas son las mismas que han sentido un menor apoyo por parte de sus familias, lo que nos hace pensar que ambos factores pueden estar relacionados.

Tras mostrar los elementos que favorecen la continuidad en el sistema educativo hemos de tener en cuenta que al realizar esta investigación únicamente en la Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo de la Universidad de Zaragoza, los resultados podrían variar en gran medida en el caso de realizar esta misma investigación en otras facultades o universidades, ya que en otras ramas pueden intervenir otro tipo de factores que desconocemos.

Como reflexión final, creemos que el abandono escolar es un importante reto para tener en cuenta, con el que se debe de seguir trabajando de forma activa desde la sociedad con políticas sociales y educativas efectivas. Además, como futuras trabajadoras sociales es imposible no poner la mira y preguntarse qué

podemos hacer desde la profesión. Desde nuestro punto de vista podemos y debemos servir como nexo entre las familias y la escuela, trabajando de forma individual con los alumnos y sus familias, y siendo conscientes en todo momento de las dificultades que puede conllevar este tipo de intervención, en especial, por factores culturales y barreras tan grandes como el idioma. Pero esta complicación no debe de frenarnos sino motivarnos en busca de conocer los factores externos de cada alumno para así poder detectar y trabajar con los que se encuentran en riesgo de abandono escolar. Creemos que el trabajo social sí puede ser un factor clave y sí puede facilitar el éxito escolar de los alumnos, posicionándose como una barrera ante el abandono.

Y sin olvidar en ningún momento que el trabajo social es clave como agente promotor de cambio y que el abandono educativo tiene graves consecuencias que pueden conllevar una intervención futura desde nuestro ámbito con estas personas, estando estrechamente vinculado a la exclusión social, al desempleo y a aquellos trabajos más precarios y con peores condiciones laborales.

8. BIBLIOGRAFÍA.

- Barrio, B. P., & Fernández, J. A. (2013). *Los debates sobre el fracaso y el abandono escolar*. Las propuestas educativas internacionales y españolas. *Práxis sociológica*, 17, 137-156.
- Blanco, M. C. M. C., & Castro, A. B. S. (2007). *El muestreo en la investigación cualitativa*. *Nure investigación*, 27.
- Brugué, Q., Gomà, R., & Subirats, J. (2018). *De la pobreza a la exclusión social. Nuevos retos para las políticas públicas*. *Revista Internacional de Sociología*, 60(33), 7-45.
- Calero, J., & Escardíbul Ferrà, J. O. (2007). *Evaluación de servicios educativos: el rendimiento en los centros públicos y privados medido en PISA-2003*. *IEB Working Paper 2007/07*.
- Carrasco, S., Pàmies, J., & Narciso, L. (2018). *Abandono escolar prematuro y alumnado de origen extranjero en España: ¿un problema invisible?* *Anuario CIDOB de la Inmigración*, 212-236.
- Castaño, F. J. G., Gómez, M. R., & Bouachra, O. (2008). *Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación*. *Immigrant Population and School in Spain: A Research Assessment*. *Revista de educación*, 345, 23-60.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnica de investigación social*. Madrid, España: Mc Graw Hill.
- Criado E., Bueno C. G. (2017). *El mito de la dimisión parental. Implicación familiar, desigualdad social y éxito escolar*. *Cuadernos de Relaciones laborales*, 35(2), 05-325.
- Cuadrado, I., López-Rodríguez, L., & Navas, M. (2016). *La perspectiva de la minoría: estereotipos y emociones entre grupos inmigrantes*. *Anales de psicología*, 32(2), 535-544.
- Fernández Enguita, M., Barbero López, N., Hernández Bejarano, E., Mena Martínez, L., Riviere Gómez, J. and Varela Gadea, F. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Obra Social Fundación "la Caixa."
- Flores, J. G., Gómez, G. R., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Forteza Calafell, M. (2018). *Abandono escolar desde una perspectiva de género*. Universitat de les Illes Balears.
- González, D. P.; García, A. A. (2018). *¿Compensará la inmigración extranjera el envejecimiento demográfico en España?* *Estudios Geográficos*, 57(225), 735-738.
- Hernández Prados, M.^a Á; Alcaraz Rodríguez, M. *Factores incidentes en el abandono escolar prematuro*. *Revista de Investigación en Educación*, [S.l.], v. 16, n. 2, p. 182-195, oct. 2018.
- Maillo, R. C.; Lozano, J. E. (2018). *El rechazo a lo extraño*. La multiculturalidad contra la cultura del odio. *Eirene Estudios de Paz y Conflictos*.
- Martínez, J. M. A. (2010). *Éxito escolar y cyberbullying*. *Boletín de psicología*, 98, 73-85.
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Editorial Trillas. México, D. F. 2000. Tercera edición, 175.
- Martín, E., Gómez, C. (2017). *El mito de la dimisión parental. Implicación familiar, desigualdad social y éxito escolar*. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35(2), 35.

- Menéndez Benito, E., Ballester Brague, L., Torelló, O., & Lluís, P. (2018). *Formación como elemento de cohesión social en Europa. Análisis comparativo de sinergias y recursos ejecutados, empleando una muestra de medidas operativas (programas) en el marco de las políticas europeas de promoción de la formación profesional y vocacional (VET), lucha contra el abandono formativo y académico temprano (ELET) y recualificación*. Revista Española de Educación Comparada.
- Moledo, M. L., Rego, M. A. S., & Otero, A. G. (2012). *Inmigración y educación. ¿Influye el nivel educativo de los padres en el rendimiento académico de los hijos?. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 24(2), 129-148.
- Pérez-Esparrells, C., & Morales, S. (2012). *El fracaso escolar en España: Un análisis por Comunidades Autónomas*. Revista de estudios regionales, (94), 39-69.
- Rabolini, N. M. (2009). *Técnicas de muestreo y determinación del tamaño de la muestra en investigación cuantitativa*. Revista argentina de humanidades y ciencias sociales, 2.
- Rodríguez, J. (2015). *El rendimiento escolar y la intervención del trabajo social*. Cuenca, Ecuador.
- Rodríguez, M. A. (2018). *Factores incidentes en el abandono escolar prematuro*. Revista de Investigación en Educación, 16(2), 182-195.
- Tarabini, A., & Curran, M. (2013). *Políticas de lucha contra el abandono escolar en España: hacia la definición de un modelo teórico metodológico*. Revista de Sociología de la Educación-RASE, 6(1), 91-94.
- Tarabini, A., & Montes, A. (2015). *La agenda política contra el abandono escolar prematuro en España: la LOMCE contra las evidencias internacionales*. Avances en supervisión educativa.
- Valadez, A. D. L. A. V., & Romero, F. E. C. (2017). *Creencias y estereotipos de prejuicio hacia grupos minoritarios entre estudiantes de nivel superior*. Jóvenes en la Ciencia, 3(1), 418-422.

9. ANEXOS.

1. TABLAS ESTADÍSTICAS.

Tabla 9. Abandono temprano de la educación-formación en la U.E. por país, y año.

	2018	2017	2016	2015	2014	2013	2012	2011	2010
Unión Europea (28 países)	..	10,6	10,7	11,0	11,2	11,9	12,7	13,4	13,9
Alemania	..	10,1	10,3	10,1	9,5	9,8	10,5	11,6	11,8
Austria	..	7,4	6,9	7,3	7,0	7,5	7,8	8,5	8,3
Bélgica	..	8,9	8,8	10,1	9,8	11,0	12,0	12,3	11,9
Bulgaria	..	12,7	13,8	13,4	12,9	12,5	12,5	11,8	12,6
Chipre	..	8,6	7,6	5,2	6,8	9,1	11,4	11,3	12,7
Croacia	..	3,1	2,8	2,8	2,7	4,5	5,1	5,0	5,2
Dinamarca	..	8,8	7,2	7,8	7,8	8,0	9,1	9,6	11,0
Eslovenia	..	4,3	4,9	5,0	4,4	3,9	4,4	4,2	5,0
España	17,9	18,3	19,0	20,0	21,9	23,6	24,7	26,3	28,2
Estonia	..	10,8	10,9	12,2	11,4	9,7	10,3	10,6	11,0
Finlandia	..	8,2	7,9	9,2	9,5	9,3	8,9	9,8	10,3
Francia	..	8,9	8,8	9,2	9,0	9,7	11,8	12,3	12,7
Grecia	..	6,0	6,2	7,9	9,0	10,1	11,3	12,9	13,5
Hungría	..	12,5	12,4	11,6	11,4	11,9	11,8	11,4	10,8
Irlanda	..	5,1	6,2	7,0	6,9	8,4	9,7	10,8	11,5
Italia	..	14,0	13,8	14,7	15,0	16,8	17,3	17,8	18,6
Letonia	..	8,6	10,0	9,9	8,5	9,8	10,6	11,6	12,9
Lituania	..	5,4	4,8	5,5	5,9	6,3	6,5	7,4	7,9
Luxemburgo	..	7,3	5,5	9,3	6,1	6,1	8,1	6,2	7,1
Malta	..	18,6	19,7	19,8	20,3	20,5	21,1	22,7	23,8
Países Bajos	..	7,1	8,0	8,2	8,7	9,3	8,9	9,2	10,0

Polonia	..	5,0	5,2	5,3	5,4	5,6	5,7	5,6	5,4
Portugal	..	12,6	14,0	13,7	17,4	18,9	20,5	23,0	28,3
R. Checa	..	6,7	6,6	6,2	5,5	5,4	5,5	4,9	4,9
R. Eslovaca	..	9,3	7,4	6,9	6,7	6,4	5,3	5,1	4,7
Reino Unido	..	10,6	11,2	10,8	11,8	12,3	13,4	14,9	14,8
Rumanía	..	18,1	18,5	19,1	18,1	17,3	17,8	18,1	19,3
Suecia	..	7,7	7,4	7,0	6,7	7,1	7,5	6,6	6,5

Tabla obtenida de los datos estadísticos obtenidos por el MECD.

Tabla 10. Abandono temprano de la educación-formación por comunidad autónoma y año.

	2018	2017	2016	2015	2014	2013	2012	2011	2010
TOTAL	17,9	18,3	19,0	20,0	21,9	23,6	24,7	26,3	28,2
Andalucía.	21,9	23,5	23,1	24,9	27,7	28,7	28,8	32,1	34,6
Aragón.	15,8	16,4	19,1	19,5	18,4	18,9	20,4	22,8	23,8
Asturias.	12,6	14,8	16,6	16,8	13,6	19,1	19,8	21,9	22,2
Baleares.	24,4	26,5	26,8	26,7	32,1	29,8	28,9	29,7	36,5
Canarias	20,9	17,5	18,9	21,9	23,8	27,5	28,0	30,9	29,8
Cantabria	9,8	8,9	8,6	10,3	9,7	12,1	14,2	21,4	23,9
Castilla y León	13,9	16,7	17,3	16,7	16,8	19,2	21,7	27,5	23,4
Castilla-La Mancha	20,5	22,1	23,2	20,8	22,2	27,4	27,5	31,5	33,4
Cataluña	17,0	17,0	18,0	18,9	22,2	24,7	24,2	26,2	28,9
Comunitat Valenciana	20,2	20,3	20,2	21,4	23,4	21,7	25,9	26,7	28,4
Extremadura	20,9	19,2	20,4	24,5	22,9	29,2	32,6	30,1	31,6
Galicia	14,3	14,9	15,2	17,0	18,5	20,2	22,7	20,4	22,8
Madrid,	14,4	13,9	14,6	15,6	18,3	19,7	21,5	19,5	22,3
Murcia	24,1	23,1	26,4	23,6	24,1	26,3	26,9	30,3	34,9
Navarra.	11,4	11,3	13,4	10,8	11,8	12,9	13,0	12,0	16,8
País Vasco	6,9	7,0	7,9	9,7	9,4	9,9	12,4	13,8	13,1
La Rioja.	17,1	12,9	17,8	21,5	21,1	21,7	24,3	30,6	27,2
Ceuta.	23,4	20,1	21,5	29,8	29,5	33,5	38,5	38,9	45,8
Melilla.	29,5	27,5	24,4	24,1	19,6	33,1	32,6	19,3	35,4

Tabla obtenida de los datos estadísticos obtenidos por el MECD.

Tabla 11. Abandono educativo temprano por nacionalidad y año

	2018	2017	2016	2015	2014	2013	2012	2011
TOTAL	17,9	18,3	19,0	20,0	21,9	23,6	24,7	26,3
Española	15,3	15,9	16,4	17,8	19,1	20,8	21,6	23,2
Extranjera	35,1	35,8	37,6	36,9	41,6	41,3	43,2	44,0

Tabla obtenida de los datos estadísticos obtenidos por el MECD.

2. DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO.

Documento de consentimiento del interesado o interesada para la participación en el estudio: Trabajo de Fin de Grado: “Abandono escolar prematuro y acceso a la Universidad en población migrante y grupos minoritarios”. Llevado a cabo por Ana Pueyo Lafuerza y Ayla Torres Burillo, bajo la tutela de los profesores Chabier Gimeno y Montserrat Navarrete. Por favor, lea detenidamente la siguiente información sobre el trabajo, realizando las preguntas precisas si es necesario.

Los **objetivos** de la siguiente investigación son la búsqueda de factores positivos que favorecen la entrada de la población de origen migrante en la Universidad, específicamente en la Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo.

Para la obtención del objetivo nombrado se realizará una entrevista con la intención de obtener su punto de vista respecto a este tema. Su participación es voluntaria, no tiene que responder a todas las preguntas si no desea hacerlo y sus opiniones serán recopiladas mediante la transcripción de los datos y grabación en audio.

Se le garantiza que su colaboración es totalmente anónima y su nombre o datos de identificación no aparecerán en ninguna base de datos posteriormente.

La siguiente entrevista e información obtenida está regulada por la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de datos de carácter personal.

Muchas gracias por tu colaboración.

Fecha:

Firma de la persona participante:

Firma:

3. GUION DE ENTREVISTA.

Datos personales:

- Sexo:
- Edad:
- Nacionalidad:
- Nacionalidad de los padres:
- Lugar de nacimiento:
- Si ha nacido fuera de España, ¿Con cuántos años llegaste a España?
- Formación educativa:
- ¿Recibiste alguna formación educativa antes de abandonar tu país de origen?
- ¿Eras conocedor de la lengua castellana al llegar a España?

Trayectoria personal-laboral.

- ¿Qué estudiaste antes de acceder a la carrera que cursas actualmente? (*Otra carrera, un grado, bachiller, etc.*)
- ¿Destacarías algún momento “clave” en tu decisión de continuar con tus estudios?
- ¿Siempre has querido acceder a la universidad?
- Grupo de iguales:
 - ¿Crees que tu grupo de iguales te ha motivado a la hora de continuar tus estudios?
- Actualmente, ¿además de estudiar tienes algún trabajo?
- ¿En qué sector?
- ¿Anteriormente lo has estado haciendo?
- ¿Qué aspiraciones de futuro tienes? ¿Qué quieres hacer cuando termines el grado?

Trayectoria familiar.

- ¿Con quién convives? (Padres, abuelos, tíos, hermanos... etc.)
- ¿Qué idioma utilizas al hablar con tu familia?
- ¿Tus padres tienen estudios?
 - ¿Estos estudios son universitarios?
- ¿En qué ámbito trabajan tus padres?
- ¿Tú familia ha estado implicada con tu centro educativo? (*Acudiendo a tutorías, AMPA, etc.*)
- ¿Tienes hermanos?
 - ¿Qué curso están cursando?
 - ¿Tus hermanos han accedido a la universidad?
- ¿Te has sentido impulsado/apoyado, dentro de tu núcleo familiar, para acceder a los niveles superiores de educación? *Es decir, para acceder a la universidad.*

Trayectoria formativa - educativa.

- ¿Has asistido a un centro de educación público, concertado o privado?
- Durante tu presencia en el colegio o instituto, ¿has recibido clases de español por parte del centro? (*Solamente si no hablaban español.*)
- Dentro del instituto, ¿en qué modalidad estudiabas? (*Plurilingüismo, refuerzos, diversificación, etc.*)

- ¿A lo largo de tu recorrido educativo has sido orientado hacia itinerarios concretos de educación?
- En el caso de que sí, ¿Que itinerarios te recomendaron? (Universidad, Grados Superiores, Grados Medios, PCPI, Formación profesional...)
- ¿Cómo describirías tu relación profesor - alumnos a lo largo de tu paso por la secundaria?
- Sabes si en tu centro educativo existía un profesional del Trabajo Social.
- En caso de que sí. ¿Alguna vez has acudido al Trabajador Social?
- ¿Crees que tus profesores se involucraron en tu proceso académico?
- ¿Crees que alguna persona ha favorecido tu permanencia en el sistema educativo/llegada a la universidad? Por ejemplo: Un profesor, orientador, el jefe de estudios (dentro de la Educación Secundaria o Formación profesional.)

Expectativas.

Desde tu punto de vista,

- ¿qué expectativas crees han tenido tus padres para tu futuro profesional?
- ¿qué expectativas crees han tenido tus profesores para tu futuro profesional?